

Eckart-Bäcker, Ursula

## **Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik**

Pütz, Werner [Hrsg.]: *Musik und Körper. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 246-262. - (Musikpädagogische Forschung; 11)*



Quellenangabe/ Reference:

Eckart-Bäcker, Ursula: Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik - In: Pütz, Werner [Hrsg.]: *Musik und Körper. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 246-262* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92776 - DOI: 10.25656/01:9277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92776>

<https://doi.org/10.25656/01:9277>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Musikpädagogische Forschung

Werner Pütz  
(Hrsg.)

## Musik und Körper

D 122/90/11/2



**Themenstellung:** Daß es der Leib ist, der die Musik macht, hört und erlebt und daß jeder Umgang mit Musik geistige, emotionale und körperliche Prozesse gleichermaßen mit einschließt, scheint eine Selbstverständlichkeit, die jedem Musiker, Musikwissenschaftler und Musikpädagogen vertraut ist. Trotzdem ist das Verhältnis vieler Musiker und Musikologen zu ihrem Körper nicht ohne Irritationen, Folge einer leibfernen musikalischen Ausbildung, die ihrerseits die im Verlaufe ihrer Geschichte zunehmende Entkörperlichung der abendländischen Musik und Körperfeindlichkeit der westlichen Kultur insgesamt widerspiegelt.

Die im vorliegenden 11. Band der Musikpädagogischen Forschung versammelten Beiträge des Cloppenburgers Symposions „Musik und Körper“ gehen die elementare Beziehung zwischen Leib und Musik im interdisziplinären Dialog an. Pädagogen, Wissenschaftler, Therapeuten und Künstler reflektieren das Thema aus musikpsychologischer, anthropologischer und philosophischer Sicht, entwerfen Modelle zu einer ganzheitlichen, körperbewußten Instrumental- und Gesangspädagogik (Alexander-Technik, Feldenkrais-Methode, Klavierunterricht im 19. Jahrhundert) und stellen Beispiele künstlerischer Praxis vor (Chinesische Nationaltänze und Performance Art); sie diskutieren Fragen der pädagogischen und therapeutischen Praxis und Theorie (Musikhören; Regulatives Musiktraining; elementares „leibhaftes“ Musizieren; Afrikanisches Trommeln; Musik und Bewegung, Rock- und Pop-tanz im Musikunterricht; Körperbewußtheit und musikalische Interpretation). Außerdem enthält der Band zwei Beiträge zur Musik in der Erwachsenenbildung.

**Der Herausgeber:** Dr. Werner Pütz, geb. 1939, Studium der Schulmusik, Germanistik und Musikwissenschaft (Musikhochschule und Universität Köln), Professor für Musikpädagogik an der Universität Gesamthochschule Essen, Veröffentlichungen zur Didaktik der Neuen Musik, zum fächerübergreifenden Unterricht und zu therapeutischen Aspekten des Musikunterrichts.

ISBN 3-89206-351-6

# Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 11

Werner Pütz  
(Hrsg.)

# Musik und Körper



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Musik und Körper / Werner Pütz (Hrsg.). -**  
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1990

(Musikpädagogische Forschung ; Bd. 11)

ISBN 3-89206-351-6

NE: Pütz, Werner [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-351-6

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,  
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie,  
Mikrofiche, Mikrocassette, Offset, verboten

Printed in Germany

Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen

Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

„Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit  
Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft  
(Förderungszeichen: B 3786.003) gefördert. Die Verantwortung  
liegt bei den Autoren.“

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
AMPF-Tagung Cloppenburg 13.-15. Oktober 1989	15
MANFRED CLYNES	
Mind-Body Windows and Music	19
RUDOLF ZUR LIPPE	
Es ist der Leib, der die Musik macht	43
CHRISTOPH SCHWABE	
Regulatives Musiktraining und Körperwahrnehmung	56
WERNER PÜTZ	
Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik	65
BARBARA HASELBACH	
Zur elementaren Erfahrung leib-haften Musizierens	83
RUDOLF KRATZERT	
Alexander-Technik als Basis-Technik für Musiker	87
PETER JACOBY	
Die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht	99
MARTIN GELLRICH	
Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	107
WENJUAN SHI-BENEKE	
Chinesische Nationaltänze Musik- und Tanzstile verschiedener Regionen	139
GERTRUD MEYER-DENKMANN	
Performance-Art - Versuch einer Orientierung	166
HEINER GEMBRIS	
„For me, it's a little microcosmos of my life“ Über die Performance von Jana Haimsohn	179



FRAUKE GRIMMER	
Körperbewußtsein und „innere Bewegtheit des Ganzen“	
Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik	
Heinrich Jacobys	185
WOLFGANG MEYBERG	
Afrikanisches Trommeln. Aspekte einer körperorientierten	
Musikpädagogik	198
ULRICH GÜNTHER	
Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis.	
Bericht über eine Befragung von Musiklehrern	205
RENATE MÜLLER	
Rock- und Poptanz im Musikunterricht.	
Musikpädagogische Aspekte	223
HORST RUMPF	
Sinnlichkeit - Spiel - Kultur	
Erinnerung an verpönte Spiel-Arten	234
URSULA ECKART-BÄCKER	
Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche	
und pädagogische Notwendigkeit:	
Einführung in die Problematik	246
WERNER KLÜPPELHOLZ	
Erwachsene als Instrumentalschüler	
Eine empirische Studie	263

## Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik

URSULA ECKART-BÄCKER

### *Warum Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung?*

In dem Wohlwollen, das musikalische Lernangebote für Erwachsene bei Politikern, Verlagen, Verbänden, Institutionen, Pädagogen und erwachsenen Laien derzeit finden, zeigt sich u.a. die wachsende gesellschaftliche Bedeutung dessen, was unter dem Begriff „Musikalische Erwachsenenbildung“ (= mEB) fungiert.<sup>1</sup> Verstehe ich diese „gesellschaftlich artikulierte Akzeptanz“<sup>2</sup> als Ausdruck eines Bedürfnisses nach „Musik in der EB“<sup>3</sup>, für das es vielfältige Belege und Erklärungen gibt, dann bleibt zu fragen, wie die Musikpädagogik auf dieses Bedürfnis wissenschaftlich reagieren kann, um die Praxis, die viel zu wünschen übrig läßt, zu verbessern.

Eine Wissenschaft von „Musik in der EB“ halte ich angesichts der vielfältigen Probleme, die sich der Praxis stellen, vordergründig zunächst einmal für erforderlich, weil wir

- zu wenig wissen über das Musik-Lernen von Erwachsenen,
- EB-Institutionen und Instrumentallehrer folglich auf ihre pädagogische Aufgabe zu wenig oder gar nicht vorbereitet sind.

---

<sup>1</sup> Beispiele: Musikpädagogische Tagungen 1986, 1987; Tagungen in Verbindung mit VHSn 1987, 1989; Tagung des VdM 1989; Publikation des VHS-Verbandes 1987; Schwerpunktheft der Zeitschrift „VHS im Westen“ 1988; „Musikalische Erwachsenenbildung“. Hrsg.: G. Holtmeyer, Regensburg 1989.

<sup>2</sup> Lenz, S. 103.

<sup>3</sup> Der Terminus „Musik in der EB“ anstelle von „mEB“ macht m.E. deutlich, daß dieser Bereich der EB sich inhaltlich mit unterschiedlichen Verhaltensweisen von erwachsenen Laien der Musik gegenüber befaßt. Die vorgeschlagene Umbenennung ist umfassender und zugleich sachlich neutraler als der bisherige Begriff und trifft präzise das, worum es inhaltlich in EB-Kursen geht: Musik machen, erfinden, hören, analysieren, reflektieren, zu erleben und zu verstehen suchen.

Unterricht wird zwar praktiziert, aber die Möglichkeiten, erwachsenengerecht zu arbeiten, sind weder qualitativ zufriedenstellend noch quantitativ ausgeschöpft.

Die Forderung nach einer Wissenschaft von „Musik in der EB“ möchte ich an einigen Beispielen verdeutlichen, auch wenn die Professionalisierung für diesen Bereich der EB noch nicht gegeben ist. Findet sich die allgemeine EB in einem Übergang vom praktischen zum theoretischen Wissen, obwohl sich in der Literatur noch kein allgemeingültiger „Kern“ herauskristallisiert hat<sup>4</sup>, so zeichnet sich „Musik in der EB“ durch eine unüberschaubare Heterogenität aus, die zu einer kritischen Überprüfung herausfordert.

Nicht anders als in der allgemeinen EB wirkt sich der Mangel an Professionalisierung auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit „Musik in der EB“ u.a. dergestalt aus, daß sich Denken und Sprechen über EB auf unterschiedlichen Sprachebenen und Erfahrungshorizonten vollzieht. Daraus folgt in der Regel eine geringe begriffliche Präzision im Gedankenaustausch und die Gefahr, „aneinander vorbei“ zu reden.<sup>5</sup>

In Anlehnung an Lenz<sup>6</sup> mögen zwei Beispiele zeigen, was z.B. eine „Verwissenschaftlichung“ von „Musik in der EB“ bewirken könnte:

#### 1. *Verbesserung der Praxis durch systematische Planung*

Da die Thematik in der Gesellschaft viel Gewicht hat, liegt die Entstehung einer Disziplin „Musikpädagogik in der EB“ im Interesse einer wissenschaftsorientierten Zivilisation. Entspricht man dem in letzter Zeit mehrfach geäußerten Wunsch nach „Verwissenschaftlichung“ von „Musik in der EB“, so bedeutet das, die Praxis von „Musik in der EB“, die bislang eher willkürlich und zufällig geplant und realisiert wird, „der Anwendung wissenschaftlicher Kategorien“ zu öffnen und preiszugeben.<sup>7</sup> Die Musikpädagogik könnte der Praxis zu mehr Ansehen und Wirksamkeit verhelfen, wenn sie erreichte, daß der pädagogische „Umgang mit Musik und das Nachdenken darüber“ aus „Zufälligkeit und Ab-

---

<sup>4</sup> vgl. Schmitz/Tietgens, S. 16.

<sup>5</sup> a.a.O., S. 16f.

<sup>6</sup> Lenz, S. 103 ff.

<sup>7</sup> a.a.O., S. 103 f.

hängigkeit“ herausgeholt und auf der Basis von sachspezifischer Analyse transparent gemacht würde.<sup>8</sup>

## 2. *Verbesserung der Praxis durch theoriegeleitetes Lehren*

Die Begründung einer Disziplin „Musikpädagogik in der EB“ ergibt sich aus dem Bedarf der Praxis an Theorie. Lehren nach den Prinzipien der Imitation oder von „Trial-and-error“ erscheint mir angesichts des Musikverhaltens der Menschen u.a. aufgrund von Medieneinflüssen heute riskant und pädagogisch unverantwortbar. Gerade wegen der Komplexität des Problems sollte man das Ziel verfolgen, auf der Basis von Grundlagenforschung und wissenschaftlicher Systematisierung, die Praxis erwachsenengemäß zu bewältigen. Aus der Diskrepanz zwischen der hohen Zustimmung, die die Musik bei den Menschen findet, und der verschwindend geringen Angebote in den Bereichen Musikhören, Musikgeschichte, Musiktheorie ist der Wunsch von Erwachsenenbildnern nach „Theorie“ verständlich. Dieser Wunsch beinhaltet aber häufig nicht das Verlangen nach einer Theorie der Wissenschaft von „Musik in der EB“, sondern eher nach dem „Know-how“ zur Bewältigung des Alltags. Um den Teilnehmer-schwund in Kursen möglichst gering zu halten und z.B. um neue Interessenten für Veranstaltungen zu gewinnen, die bisher auf die Bildungsangebote nicht ansprachen, ist dieser Wunsch nach „Theorie“ durchaus legitim.

Generell ist es wichtig, Fachgespräche über „Musik in der EB“ zu führen, „indem die wissenschaftliche und die praktische Ebene“ zueinander in Beziehung treten.<sup>9</sup> Aufgrund der Bedürfnislage haben die Menschen hohe Erwartungen an EB-Institutionen und an Instrumentallehrer. Meines Erachtens sollten die Pädagogen sie nicht enttäuschen und den Kreis der für „Musik in der EB“ im weitesten Sinn ansprechbaren Menschen zu erweitern suchen.

### *Aufgaben und Forschungsfelder von Musikpädagogik in der EB*

Sieht man die Situation der allgemeinen EB, deren systematische Forschungsarbeit in den 1960er Jahren einsetzt, und die sich als vorwiegend praxis- und ent-

---

<sup>8</sup> Abel-Struth, S. 69.

<sup>9</sup> Schmitz/Tietgens, S. 18.

wicklungsorientiert darstellt<sup>10</sup>, so erscheinen die Forschungsaufgaben für „Musik in der EB“ grob vorgegeben. In Anlehnung an die Terminologie des Deutschen Bildungsrates zielt Forschung heute vor allem in zwei Richtungen: Praxisorientierung und Entwicklungsorientierung.<sup>11</sup> Als Basis beider Richtungen nennt der Deutsche Bildungsrat ergänzend theorieorientierte Forschungen.

Alle drei Richtungen werden im folgenden zuerst in der Interpretation von Weinberg erläutert und dann im Blick auf „Musik in der EB“ beleuchtet.

## 2.1 *Praxisorientierte Forschung*

Praxisorientierte Forschung beinhaltet „die beschreibende Dokumentation und Bestandsaufnahme der Wirklichkeit der Weiterbildung, zu dem Zweck, sie dem unmittelbaren pädagogischen sowie auch dem organisatorischen Handeln der Weiterbildungspädagogen verfügbar zu machen“.<sup>12</sup> Das heißt, innovationsfreudige und wissenschaftlich befähigte Praktiker machen „ihre Praxis zum Gegenstand ihrer methodisch kontrollierten Wahrnehmung und Reflexion“, um die pädagogische Arbeit der Institution, der Gesellschaft, den Teilnehmern im Sinne einer Dienstleistung anpassen zu können. Es geht also um Fragestellungen aus der Praxis, die untersucht und mit Mitteln des Handelns beantwortet werden, dergestalt, daß die wissenschaftliche Methode sowohl dem Sachproblem als auch dem Rahmen der theoretisch möglichen und praktisch gegebenen Planungs- und Entwicklungsspielräume angepaßt ist. Derartige Forschungen sollten es ermöglichen, die täglich anfallende Arbeit „unter optimalem Mitteleinsatz“ den je aktuellen Situationen entsprechend flexibel zu gestalten.<sup>13</sup>

Beispielsweise kann es darum gehen, die Interdependenz zwischen Bedarfserhebung und Angebotsplanung kritisch zu betrachten, um Teilnehmerzahlen zu steigern; dazu gehört u.a. ein Nachdenken über Inhalte, Veranstaltungszeiten, Kurshäufigkeit im Semester, Gruppengröße etc.. Eine wichtige Funktion hat m.E. das Beratungsgespräch, individuell oder in der Gruppe, das vor und nach

---

<sup>10</sup> Weinberg, S. 27.

<sup>11</sup> a.a.O., S. 29.

<sup>12</sup> ebd.

<sup>13</sup> a.a.O., S. 30.

Semester-Veranstaltungen, sowie gegebenenfalls auch kursbegleitend angeboten, eine aufschlußreiche Quelle für die Gestaltung künftiger Arbeit sein kann.

Praxisorientierte Forschung besagt also, daß Alltagsprobleme beleuchtet und im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten Lösungen erarbeitet werden, die aber nicht allgemeingültig sein können. Für „Musik in der EB“ liegt bereits eine beachtliche Anzahl derartiger Untersuchungen vor, z.B. Fallstudien, Modellversuche, didaktische Empfehlungen, Planungshilfen, Kooperationskonzepte etc.. Sie befassen sich mit unterschiedlichen Inhalten und berühren im engeren und weiteren Sinne didaktische Fragen.

Solche „Vor-Ort-Berichte“ sind insofern positiv, als im Einzelfall ein pädagogisches Problem gelöst wurde; die Aussagen und der Anwendungsbezug sind allerdings begrenzt, weil sie sich am Status quo einer Institution orientieren.

## 2.2 *Entwicklungsorientierte Forschung*

Entwicklungsorientierte Forschung, die nicht immer streng von praxisorientierter zu trennen ist, zielt nach Weinberg auf eine mittel- und langfristige Weiterentwicklung und -planung, d.h. intendiert eine größere Reichweite der Aussagen, einen höheren Anwendungsbezug und mehr Allgemeingültigkeit. Forschungsgegenstände sind u.a. neue Möglichkeiten des Lernens und Lehrens, der Leitung und Verwaltung von Weiterbildungs-Einrichtungen, der Planung und Evaluation des Angebots. Diese Forschungen zielen auf praktisch verwertbare Endprodukte.<sup>14</sup>

Neben der Curriculum-Forschung und -Entwicklung nennt der Deutsche Bildungsrat u.a. die „Modellforschung“ als einen wichtigen Bereich, der von Experten verschiedener Disziplinen, Verwaltungsvertretern und Praktikern wahrgenommen werden soll. Nur auf diese Weise - d.h. in der Abfolge: theoretische Leistung, wissenschaftliche Realisierung, praktische Umsetzung - seien in der Pädagogik neue Initiativen zu verwirklichen, zu erproben und zu bewerten.<sup>15</sup> Weinberg folgert für die EB, daß die Experimentierfreudigkeit generell unterstützt und wissenschaftlich begleitet werden solle, weil man auf Veränderungen „mit Hilfe zentraler Maßnahmen“ ohnehin nicht rechnen könne.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> a.a.O., S.29 f.

<sup>15</sup> Deutscher Bildungsrat, S. 27.

<sup>16</sup> Weinberg, S. 30.

Als bedeutsame Aufgabe in diesem Bereich sieht Weinberg die Entwicklung von Curricula. Für den Wissenschaftler gelte es, die erkannten Probleme in der pädagogischen Praxis und „im soziokulturellen sowie politisch-ökonomischen Bedingungsgefüge des institutionalisierten Lehrens und Lernens“ daraufhin zu untersuchen, „was aus ihnen mittelfristig, ..., für Konsequenzen zur Weiterbildung zu ziehen sind“.<sup>17</sup> Allerdings sollte die Forschung „nicht nur Entwicklungsnotwendigkeiten präzisieren, sondern auch die benötigten neuen Entwicklungen“ vornehmen können.<sup>18</sup> Entwicklungsorientierte Forschung im Bereich „Musik in der EB“ kann auf Fallstudien oder Modellversuchen, die sich vor Ort bewährt haben, aufbauen, indem z.B. die Bedingungsfaktoren von Lernen und Lehren systematisch erweitert und von der individuellen Situation gelöst werden.

Für diesen Forschungsbereich sind Pädagogen gefragt, die empirisch-analytisch und geisteswissenschaftlich zu arbeiten verstehen und sich in der Praxis der EB auskennen, damit die gewünschten Veränderungen auch für die Praxis umgedacht werden können. Weinberg regt an, solche „Forschungsvorhaben, deren Befunde einer Verbesserung der Arbeitsweisen und der Didaktik in der Weiterbildung dienen“, in kooperativer Form zu realisieren.<sup>19</sup> Auf die Musik bezogen, lassen sich u.a. folgende Problemstellungen ausmachen: Form und Struktur von Inhalten, die Ausbildung von Dozenten, die Bedeutung von Medien und Instrumenten, die generelle Zielsetzung von „Musik in der EB“.

#### *Exkurs: Ausgewählte Aspekte zur Didaktik*

Als ein komplexer Bereich entwicklungsorientierter Forschung stellt sich mir die Didaktik dar, und zwar speziell das didaktische Wissen im weitesten Sinne, über das der Erwachsenenbildner verfügen sollte; denn nur wenn didaktisches Handeln auch in der Planung, Antizipation und Evaluation stattfindet, lassen sich Zufälligkeiten und Improvisationen vermeiden.

Durch Sieberts Argumentation angeregt, messe ich der Didaktik auch für den Bereich „Musik in der EB“ einen zentralen Stellenwert bei, weil alle Bildungsarbeit von dem Zusammenkommen der subjektiven Faktoren - Lernender und Lehrender - mit den objektiven Bedingungen und Funktionen der EB abhängig

---

<sup>17</sup> ebd.

<sup>18</sup> a.a.O., S. 30 f.

<sup>19</sup> Weinberg, S. 38.

ist.<sup>20</sup> „Wichtigste Voraussetzung für das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung ist ein *Relationsbewußtsein*, das heißt die Fähigkeit, die Situations- und Kontextabhängigkeit didaktischer Entscheidungen zu erkennen und zu berücksichtigen“.<sup>21</sup> Aus der Vielfalt von Aspekten einer erwachsenenpädagogischen Didaktik greife ich einige für Musik relevante heraus:<sup>22</sup>

- a) Alltagsorientierung (Inhaltsentscheidungen)
- b) Beziehungsprobleme in Lerngruppen (psychosoziale Dimension)
- c) Lernbiographie (u.a. Lerngewohnheiten)
- d) Lernvoraussetzungen (fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten)
- e) EB als Um-, Hinzu- und „Anschlußlernen“
- f) Teilnehmererwartungen
- g) Möglichkeiten der Bedürfnisweckung: Animation
- h) Veranstaltungsformen - Lernziele - Lernverhalten
- i) Methodisches Vorgehen - Lernziele.

Musikalisches Handeln mit Erwachsenen muß die o.g. Aspekte systematisch beachten, wenn mittel- und langfristige curriculare Lösungen gefunden werden sollen, um z.B. auf die unterschiedlichen, zum Teil noch unerforschten Teilnehmererwartungen mit Kurskonzeptionen reagieren zu können; d.h. die genannten Aspekte sollten generell im Vorfeld von Unterricht und während des Unterrichtsprozesses berücksichtigt werden.

#### *Erläuterung einiger Aspekte:*

##### *Zu a)*

Musikalisches Lernen und Lehren in der EB sollte insofern mit der Lebenspraxis der Teilnehmer verbunden sein, als „die Lerninhalte aus *Lebens- und Verwendungssituationen* gewonnen werden“.<sup>23</sup> Der Veranstalter muß bei der Angebotsplanung ebenso wie der einzelne Dozent und Instrumentallehrer an konkrete Adressaten denken, die sich von bestimmten Aufgabenstellungen ansprechen lassen. Um das Angebot von „Musik in der EB“ zu sichern und sinnvoll auszu-

---

<sup>20</sup> Siebert, S. 173.

<sup>21</sup> vgl. Tietgens, zit. nach Siebert, S. 173.

<sup>22</sup> vgl. Siebert (1984), S. 173-176.

<sup>23</sup> a.a.O., S. 173.



bauen, muß sich die Angebotsplanung erkennbar auf die Lebenswirklichkeit von bekannten und potentiellen Interessenten beziehen.

Entsprechend den soziologischen und musikpsychologischen Untersuchungen zum Musikverhalten und Musikgeschmack von Jugendlichen, aus denen Musiklehrer didaktische Anregungen gewinnen können, sind daher u.a. Forschungen erforderlich, um diesem Aspekt didaktischen Handelns gerecht zu werden.

„Alltagsorientierung“ ist gleichermaßen eine Forderung für „Kurse“, Ensemblespiel, Chorarbeit und den individuellen Instrumentalunterricht.<sup>24</sup>

*Zu b)*

Obwohl die meisten der oben aufgelisteten Aspekte vordergründig weniger die inhaltliche Seite von erwachsenenbildnerischer Arbeit betreffen, müssen sie auch unter inhaltlichem Gesichtspunkt in musikpädagogisches Denken einbezogen werden.

Die „Beziehungsprobleme“ in den Lerngruppen können beim Instrumentalspiel und beim Gruppenmusizieren ohne besondere Schwierigkeit gelöst werden, u.a. durch geschickte Auswahl von Werken, die von den Teilnehmern z.B. auch erläutert, gedeutet oder erst arrangiert werden („man kommt über die Musik ins Gespräch“).

Für Kursleiter, die einer Lerngruppe Fakten und historische oder ästhetische Zusammenhänge vermitteln wollen, ist es demgegenüber besonders wichtig, den sozial-emotionalen Bedürfnissen und Kontaktmotiven der Teilnehmer Rechnung zu tragen, weil eine „Vernachlässigung dieser psychosozialen Dimension“ auch den kognitiven Lernfortschritt beeinträchtigt.<sup>25</sup>

Das Fach Musik bietet vielfältige Möglichkeiten, durch Werkauswahl, geeignete Lernhilfen und Medien, individuelle Klanggestaltung etc. das Lernen im affektiven, psychomotorischen und kognitiven Bereich miteinander zu verbinden und auf diese Weise auch die Isolierung des einzelnen Teilnehmers aufzubrechen. Man könnte im EB-Kurs über Erfahrungen und Gefühle sprechen, zusammen am Synthesizer arbeiten, mit Instrumenten oder mit der Stimme Klangerfahrungen machen.

---

<sup>24</sup> vgl. u.a.: Gellrich; Klöckner; Grimmer.

<sup>25</sup> Siebert, S. 175.

Ob dieser Bereich didaktischen Handelns spezifischer Forschungen bedarf, kann ohne Grundlagenforschungen zum Musik-Lernen nicht entschieden werden. Aus diesem Grund sollte der Dozent in der Planung zunächst auf geeignete didaktische Anregungen und Modelle für schulischen Musikunterricht - z.B. „Handlungsorientierung“ - rekurrieren. Auf jeden Fall muß er die „kommunikative Atmosphäre“ ernst nehmen, weil ein VHS-Musik-Seminar für viele Teilnehmer doch primär ein Ort menschlicher Kommunikation ist. Obwohl „Kommunikation“ in fachspezifischen Bildungsveranstaltungen nicht als Selbstzweck gesehen werden soll, muß diese Dimension bei Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden. Vergleichbare Erkenntnisse offenbaren auch die Erfahrungen über Instrumentalunterricht mit Erwachsenen<sup>26</sup>, die häufig außermusikalische Gründe als Motiv anführen, in fortgeschrittenem Alter ein Instrument zu erlernen.

Zu c)

Der Aspekt „Lernbiographie“ bezieht sowohl Lernerfahrungen und -gewohnheiten im Fach Musik als auch generell in Schule, Berufsausbildung und Studium mit ein, die der Dozent in der Planung berücksichtigen sollte. Folgende Lernerfahrungen aus schulischem Musikunterricht sind z.B. bei Erwachsenen anzutreffen: Singen und Spielen von Liedern nur nach Noten oder nur nach dem Gehör, Notenschreiben und -lesen sowie Harmonielehre ohne Bezug zur klingenden Musik, ein Jahr lang Analyse des „Freischütz“ oder Konfrontation mit der Zwölftontechnik als Inbegriff von Neuer Musik, die der Schüler im Abzählverfahren auf dem Papier nachvollziehen konnte. Weiterhin werden sicherlich polemisches Lehrerverhalten gegenüber Jazz und U-Musik erinnert oder ein Unterricht, der viel Musik präsentierte, aber die Reflexion aussparte.

Neben diesen Beispielen möglicher Lernerfahrungen im Musikunterricht spielen aber auch Lerngewohnheiten aus anderem Unterricht eine Rolle: angepaßtes, unkritisches Verhalten, ausgiebiges Debattieren im Vorfeld von Unterricht, reines Stoff-Lernen im Sinne abfragbaren Wissens oder die Entwicklung von Verständnis für Problemzusammenhänge im Sinne selbständiger Gedankenbildung und Problemlösung.

---

<sup>26</sup> vgl. u.a.: Klöckner.

Solche Vorgaben durch die Lernbiographie, ergänzt um am Arbeitsplatz erworbene Verhaltensweisen des einzelnen Teilnehmers, beeinflussen die pädagogische Arbeit in der EB erheblich. Folglich sollte der Dozent seinen Musik-Kurs flexibel planen, wachsam in der Erarbeitung sein und u.a. wegen der Heterogenität in der Lerngruppe verschiedene Vorgehensweisen verwenden, damit unvorbereitet eingebrachte moderne Lehr-/Lernmethoden die Teilnehmer nicht verunsichern.<sup>27</sup>

Entwicklungsorientierte Forschung kann die Arbeit in diesem Punkt generell erleichtern, wenn beispielhafte curriculare Modelle für unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte entwickelt werden, in die Forschungsergebnisse eingearbeitet wurden. Nach Möglichkeit sollten die Teilnehmer im Laufe eines Kurses einige der früher erworbenen Lerngewohnheiten wieder erkennen, damit der neue Stoff nicht zusätzlich durch ungewohnte Lehrverfahren kompliziert wird, wie das z.B. bei der Arbeit mit einem Buch-Programm oder einem auditiven Trainingsprogramm (Lernlabor, Keyboard oder Computer) der Fall sein könnte.

Zu d)

Die *musikalischen* Lernvoraussetzungen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer sind selbstverständlich bei der Angebotsplanung und im pädagogischen Handeln zu beachten, damit EB in Musik - von wenigen Ausnahmen abgesehen - als Um-, Hinz- bzw. „Anschlußlernen“ gesehen werden kann. Das ist einfacher als es scheint. Sowohl der Anfänger im Notenlernen wie derjenige, der sich für das Gitarrespiel entscheidet als auch die Mutter, die mit ihrem Kind zum „Familienmusizieren“ kommt: Sie alle möchten „Musik lernen“, weil sie aufgrund positiver Vorerfahrungen Freude an Musik haben und motiviert sind. Diese Vorerfahrungen können auf unterschiedliche Weise erworben und von sehr unterschiedlicher Quantität und Qualität sein. Dem am Musik-Lernen interessierten Erwachsenen sollte es aber möglich sein, seine Erfahrungen in den neuen Lernabschnitt einzubringen. Außer dem „Vorwissen“ und bereits ausgeprägten Fähigkeiten sollte der Dozent auch z.B. vorhandene Vorurteile über Sachverhalte zur Kenntnis nehmen.<sup>28</sup>

Da die musikalischen Vorerfahrungen von erwachsenen Instrumentalschülern in der Regel leicht zu eruieren sind, vermag der Instrumentallehrer ohne beson-

---

<sup>27</sup> Siebert, S. 175.

<sup>28</sup> ebd.

dere Schwierigkeiten den Unterricht so zu gestalten, daß der Schüler sich als Um-, Hinzu- oder Anschlußlerner fühlen kann; auf die Bedeutsamkeit dieses Aspektes weist auch die neuere Literatur hin.<sup>29</sup>

Wegen der sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse und Fähigkeiten bei Teilnehmern in Kursen zum Musikhören und Musikverstehen oder zum klanglichen Gestalten etc. würde ich mit den Teilnehmern gemeinsam Ziele, Inhalte und Methoden z.B. analog dem Hamburger Modell von W. Schulz besprechen. In diesem Zusammenhang erscheint es mir interessant zu erfahren, wie Teilnehmer an und Lehrer in Bildungsveranstaltungen die musikalischen Vorerfahrungen, Vorkenntnisse und bereits ausgeprägten Fähigkeiten beurteilen im Blick z.B. auf:

- das psychosoziale Klima in der Gruppe,
- den Lernfortgang der Gruppe,
- die individuelle Motivation,
- die Unterrichtsvorbereitung für den Lehrer.

Forschungsergebnisse zu diesen Fragen könnten u.a. helfen, über neue Möglichkeiten des Lernens und Lehrens nachzudenken und auf diese Weise einen Beitrag zur Curriculumentwicklung zu leisten. Für derartige Untersuchungen müßten allerdings Qualität und Quantität der Vorkenntnisse ebenso näher bestimmt werden wie die Art der Lehr-/Lernsituation, z.B. vorwiegend kognitives Lernen, Nachempfinden und Interpretieren oder Musizieren und klangliche Gestaltung.

### 2.3 Theorieorientierte Forschung

Der dritte vom Deutschen Bildungsrat 1974 genannte Forschungsbereich - der „vorwiegend theorieorientierte“ - ist als *grundlegend* zu sehen, weil praxis- und entwicklungsorientierte Forschungen auf Dauer ohne ihn nicht auskommen werden.<sup>30</sup> Weinberg zählt zu den Grundlagenproblemen der EB u.a. die Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen des Lernens Erwachsener, geschichtliche Aspekte des Lernens von Erwachsenen und von Erwachsenenbildungs-Institutionen, „Bildungsökonomie und Bildungsverwaltung des Weiterbildungsbe-

---

<sup>29</sup> vgl. Beiträge in Holtmeyer (Hrsg.).

<sup>30</sup> vgl. Weinberg, S. 31.

reichs“ sowie den „Prozeß der Internationalisierung der Weiterbildung“.<sup>31</sup> Es sind - und davon würde die Musikpädagogik in der EB ebenfalls profitieren - „bildungstheoretische und sozialgeschichtliche Untersuchungen nötig, die das Zeitbedingte und Veränderbare, die Impulse und Begrenzungen für das Lernen Erwachsener aufdecken“.<sup>32</sup>

Den Mangel an „theorieorientierter Forschung“ in der EB erklärt Weinberg aus der zwingenden Notwendigkeit, aktuelle Probleme der Praxis aufzugreifen und zu lösen<sup>33</sup>, so daß für allgemeinere Forschungsprojekte zu wenig freie Kapazitäten bleiben.

Für die Musikpädagogik in der EB sehe ich u.a. folgende Aufgabenbereiche:

- a) Grundlagenforschungen zum Lernen und Lehren von Musik im Erwachsenenalter;
- b) Forschungen unter anthropologischem Aspekt: Was bedeutet das Musik-Lernen für den Erwachsenen?
- c) Forschungen unter philosophisch-ästhetischem Aspekt: Was besagt „Musik-Verstehen“ für Erwachsene? Gibt es einen verbindlichen „Musik“-Begriff, einen verbindlichen „Verstehens“-Begriff?
- d) Historische Forschung, die Lern-Situationen der Vergangenheit beschreibt und deutet;
- e) Vergleichende Forschung: „Musik in der EB“ in verschiedenen Ländern;
- f) Theoriebildung von Musikpädagogik in der EB.

*Zu a)*

Neuere Veröffentlichungen zur EB lassen bereits einige Fragestellungen von Musikpädagogen erkennen.<sup>34</sup> So ist es z.B. wünschenswert, mehr über das Musik-Lernen unter psychologischen<sup>35</sup> und unter physiologischen Aspekten<sup>36</sup> zu erfahren. Defizite bestehen überdies im Wissen um die Motive und Ziele des Musik-

---

<sup>31</sup> ebd.

<sup>32</sup> ebd.

<sup>33</sup> ebd.

<sup>34</sup> Holtmeyer (Hrsg.).

<sup>35</sup> Gellrich.

<sup>36</sup> Klöckner.

Lernens in Verbindung mit der Lebens- und Lerngeschichte des Individuums<sup>37</sup> sowie um die Ausformung musikalischer Begabung über die gesamte Lebenszeit.<sup>38</sup>

Aus umfassender musikpädagogischer Sicht erscheint mir eine erfolgreiche Instrumentalpädagogik für Erwachsene ohne derartige Grundlagenforschung nicht realisierbar. In meinem Exkurs zur Didaktik habe ich weitere grundlegende Fragen angesprochen, andere offenbaren sich bei genauerer Betrachtung.

Wie aus der jüngsten Literatur über „Musik in der EB“ hervorgeht, sind grundlegende Probleme für den *Instrumentalunterricht* mit Erwachsenen bereits präziser herausgearbeitet als für *Veranstaltungen mit Seminarcharakter*. Den vielfältigen konkreten Fragen der Instrumentalpädagogen steht qualitativ und quantitativ leider vergleichbar nichts gegenüber zur Arbeit im „Theorie-Bereich“. Dozenten, die im Kurs Musiktheorie, Hörschulung, Hilfen zum Musikverständnis etc. anbieten, arbeiten mit einer großen Zahl von Teilnehmern, die mehr oder weniger regelmäßig kommen, sich - je nach dem Lehrcharakter des Dozenten - profilieren können (aber nicht müssen), Fragen stellen können (aber sich häufig nicht trauen). Das heißt, in Kursen herrscht häufig eine gewisse oder totale Anonymität, so daß in der Regel auch keiner nachfragt, wenn Teilnehmer eines Tages gar nicht mehr kommen: der Teilnehmerschwund gilt den Institutionen als Faktum.

Hier kann nur Grundlagenforschung weiterhelfen, und zwar im Blick auf Adressaten und Teilnehmer, auf die Institutionen, ihre Geschichte, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens sowie im Blick auf Curriculum- und Unterrichtsforschung.

Unter diesem Aspekt sind auch die zahlreichen Veröffentlichungen aus der Erwachsenenpädagogik aus dem letzten Jahrzehnt u.a. ebenso zu sichten wie die Publikationen aus den Bereichen der Sportwissenschaft und der Kunstpädagogik. Diese fachfremden Untersuchungen sind vor allem unter dem Gesichtspunkt eines möglichen Transfers zu prüfen.

Zu f)

Da die Defizite in der Theoriebildung für die Erwachsenenpädagogik noch erheblich sind und sich eigentlich nur „Theorieskizzen“ oder „Theorieansätze“ fin-

---

<sup>37</sup> Grimmer.

<sup>38</sup> Kleinen.

den, da andererseits die Musikpädagogik auch von einer Theorie noch weit entfernt ist, wird es nicht möglich sein, in absehbarer Zeit für „Musik in der EB“ die Theorie zu entwickeln, zumal wissenschaftlich ermittelte Aussagen als Basis für eine Systematisierung eigentlich noch gar nicht vorhanden sind (vgl. 2.3). Vermutlich wird es künftig auch für „Musik in der EB“ mehrere theoretische Ansätze geben, z.B. entsprechend einer mehr oder weniger großen Annäherung an die Erziehungswissenschaft, an Sozialwissenschaften oder an die Musikpädagogik.

Nicht zuletzt wegen der hohen Bedeutung der Medien für das Musikverhalten erscheint mir eine entsprechende Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes und eine Orientierung über den Status quo hinaus wichtig. Das heißt, die Wissenschaft sollte den Ist-Stand von „Musik in der EB“ kritisch betrachten, sich für Erfahrungen und Widersprüche offen zeigen und nicht vorschnell Kategorien bilden.<sup>39</sup>

„Musikpädagogik in der EB“ kann als eine „Handlungswissenschaft“ gesehen werden, deren Theoriebildung die Voraussetzung für begründetes Handeln ist.<sup>40</sup> Ihr wissenschaftstheoretisches Konzept sollte nun der Theorie und der Didaktik kongruent sein, dergestalt, daß der Begriff „Handlungsorientierung“ als Schlüsselbegriff der Didaktik und der Theoriebildung anzusehen ist. Das heißt, didaktische Entscheidungen haben sich im weitesten Sinne an *Adressaten* und die Theorie hat sich an der *Praxis* zu „orientieren“. <sup>41</sup> Ich verweise hier auf die an anderer Stelle gegebenen Erläuterungen zum Begriff „Handlungsorientierung“. <sup>42</sup>

In Anlehnung an Positionen zur Erwachsenenpädagogik möchte ich die Didaktik von „Musik in der EB“ durch den Begriff „Erfahrungsorientierung“ näher präzisieren, der folgendermaßen umschrieben wird:

„Man will an 'Erfahrungen anknüpfen', sich der 'Erfahrung vergewissern', 'Schulerfahrungen revidieren', 'Erfahrungen bearbeiten', 'einen Erfahrungsaustausch ermöglichen'“. <sup>43</sup>

Es wird deutlich, daß „Erfahrungsorientierung“ u.a. in die Planung im weiteren Sinne hineinspielt. Folglich sollten sich auch die Musikpädagogen der Forderung führender Erwachsenenpädagogen anschließen, daß Lernen in organisierten

---

<sup>39</sup> Lenz, S. 111.

<sup>40</sup> Eckart-Bäcker.

<sup>41</sup> Siebert, S. 162.

<sup>42</sup> Eckart-Bäcker, S. 31 f.

<sup>43</sup> Gieseke-Schmelzle, S. 74.

Lernprozessen nur dann als erwachsenengerecht gilt, „wenn Bezüge zum Erfahrungskontext der Teilnehmer hergestellt werden“.<sup>44</sup>

Wegen der engen Verbindung der Didaktik von „Musik in der EB“ mit der „Erfahrungsorientierung“ ist zu fragen, ob auch die Wissenschaft von „Musik in der EB“ mit einem erfahrungsorientierten theoretischen Ansatz zusammenzudenken ist. Im Blick auf eine Theoriebildung von „Musik in der EB“ sagt mir der erfahrungsorientierte Ansatz von Geißler/Kade<sup>45</sup> am meisten zu.<sup>46</sup> J. Kade fordert u.a. für die EB,

„daß sich in ihr nicht die entsubjektivierenden Erfahrungen der Berufswelt etc. reproduzieren. Vielmehr muß die Gelegenheit zu alternativen Erfahrungen gegeben werden, durch die sich die Subjektivität der Individuen entwickeln kann“.<sup>47</sup>

Dieses Postulat sollte für die Entwicklung einer Theorie von „Musik in der EB“ ernst genommen werden.

#### *Ausblick*

Den von Lenz für die EB allgemein formulierten Lernbegriff - „Lernen heißt, Erfahrungen zu thematisieren“<sup>48</sup> - möchte ich direkt auf „Musik in der EB“ übertragen. Musikpädagogen sollten sich folglich darauf konzentrieren, das inhaltliche Gerüst der erwachsenenbildnerischen Praxis unter diesem neuen Blickwinkel zu beobachten, abzustecken, zu prüfen und zu systematisieren, um weitgehend erfahrungsorientiertes Arbeiten zu ermöglichen.

Musikpädagogik in der EB sollte in erkennbarer Verbindung zur pädagogischen Praxis stehen, d.h. sich mit Lernen und Lehren von Musik im engeren und weiteren Sinne befassen, wie auch die Erwachsenenpädagogik sich aus der Praxis legitimiert. Würde unter dieser Prämisse in den o.a. drei Aufgabenbereichen Forschung angeregt und durchgeführt, würde m.E. im umfassenden, und nicht nur im utilitaristischen Sinne wissenschaftlich gearbeitet. Von einer Theorie der

---

<sup>44</sup> ebd.

<sup>45</sup> Geißler/Kade.

<sup>46</sup> Ausführlicher: vgl. Eckart-Bäcker, S. 32f.

<sup>47</sup> Kade, S. 65.

<sup>48</sup> Lenz, S. 130.



„Musik in der EB“ würde ich Ähnliches erwarten wie von einer Theorie des Musikunterrichts, von der sich Abel-Struth u.a. erhoffte, daß sie helfen würde, den Bereich zu überschauen, das Detail zuzuordnen, diesen Bereich lehrbar zu machen.<sup>49</sup>

#### *Literatur*

- Abel-Struth, S.: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985.
- Deutscher Bildungsrat: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Bonn 1974.
- Eckart-Bäcker, U.: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. H. 50. Mai 1989. S. 27-34.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg.: Lenzen und Mitarbeiter. Bd. 11: Schmitz und Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984.
- Geißler, K./J. Kade: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München 1982.
- Gellrich, M.: Psychologische Aspekte des Musikkernens Erwachsener. In: Holtmeyer (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. S. 91-103.
- Gieseke-Schmelzle, W.: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In: Raapke und Schulenberg (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. VII. Stuttgart 1985. S. 74-92.
- Grimmer, F.: Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene. In: Holtmeyer (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. S. 123-132.
- Gutzeit, von, R.: Über klingende Brücken hinaus ins Offene. Anmerkungen zum Aachener Kongreß und zur „offenen“ Musikschularbeit. In: Neue Musikzeitung. Juni/Juli 1989.
- Holtmeyer, G. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge - Entwicklungen - Perspektiven. Regensburg 1989.
- Kleinen, G.: Soziologie der Musikamateure. In: Holtmeyer (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. S. 133-151.

---

<sup>49</sup> Abel-Struth, S. 579.

- Klößner, D.: Instrumentalunterricht für Erwachsene. In: Holtmeyer (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. S. 104-114.
- Knopf, D.: Psychosoziale Funktionen der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. S. 210-230.
- Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1987.
- Müller-Blattau, M. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung an der VHS. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher VHS-Verband. Bonn 1987.
- Pöggeler, F.: Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 21. Beiheft „Allgemeinbildung“. 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1987. S. 131-136.
- Schmitz, E. / H. Tietgens: Vorwort der Herausgeber. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. S. 13-21.
- Siebert, H.: Theorie und Praxis der Handlungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Hrsg.: Pöggeler und Wolterhoff. In: Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. VIII. Stuttgart 1981. S. 161-175.
- ders.: Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. S. 171-184.
- Skowronek, H.: Psychologie des Erwachsenenlernens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. S. 143-159.
- Tietgens, H.: Weiterbildung - Angebotsplanung und -realisierung. Fernuniversität Hagen. Hagen 1978.
- VHS im Westen: Schwerpunktthema „Musikalische Weiterbildung“. Februar 1988.
- Weinberg, J.: Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. S. 27-42.

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker  
Gustav-Radbruchstraße 13  
5000 Köln 50